

Fischer, Wolfgang

## Über den Mangel an Skepsis in der Pädagogik. Für Theodor Ballauf

*Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 5, S. 729-743*



Quellenangabe/ Reference:

Fischer, Wolfgang: Über den Mangel an Skepsis in der Pädagogik. Für Theodor Ballauf - In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 5, S. 729-743 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-145685 - DOI: 10.25656/01:14568

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145685>

<https://doi.org/10.25656/01:14568>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 36 – Heft 5 – September 1990

## I. Essay

- RUTH HOHENDORF      „Diesterweg unter seinen Gegnern“ – Eine Karikatur aus dem Vormärz 639

## II. Thema: Bilanzierung der Erziehungswissenschaft (Vorträge des 12. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft)

- PETER MARTIN ROEDER      Erziehungswissenschaften – Kommunikation in einer ausdifferenzierten Sozialwissenschaft 651
- GERTRUD NUNNER-WINKLER      Jugend und Identität als pädagogisches Problem 671
- HELMUT FEND      Bilanz der empirischen Bildungsforschung 687
- HANS THIERSCH      Aschenputtel und ihre Schwestern – Ausbildungsprobleme und Berufsbedarf im Diplomstudium Erziehungswissenschaft/Sozialpädagogik 711
- WOLFGANG FISCHER      Über den Mangel an Skepsis in der Pädagogik 729

## III. Diskussion

- KLAUS PRANGE      Sind wir allzumal Nazis? Eine Antwort auf WOLFGANG KEIMS Bielefelder Kontinuitätsthese 745
- WOLF RAINER LEENEN/  
HARALD GROSCH/  
ULRICH KREIDT      Bildungsverständnis, Plazierungsverhalten und Generationenkonflikt in türkischen Migrantenfamilien. Ergebnisse qualitativer Interviews mit „bildungserfolgreichen“ Migranten der zweiten Generation 753

## IV. Besprechungen

- |                     |  |
|---------------------|--|
| HANS U. GRUNDER     | HANS-JOSEF WAGNER: Handlung und Erziehung. Zur Grundlegung einer Handlungstheorie der Erziehung 773  |
| HANS U. GRUNDER     | BERNHARD KORING: Eine Theorie pädagogischen Handelns. Theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik 773        |
| DIRK AXMACHER       | BERND DIWEL: Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung. Zur Transformation wissenschaftlicher Informationen in Praxisdeutungen 779                        |
| HANS-ULRICH MUSOLFF | OTTO HANSMANN/WINFRIED MAROTZKI (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie. Band I: Systematische Markierungen; Band II: Problemgeschichtliche Orientierungen 783          |
| HANS-ULRICH MUSOLFF | DETLEF TAUSENDFREUND: Bildung und Kulturentwicklung. Zur kulturtheoretischen Analyse gesellschaftlich organisierter Bildungsprozesse 783                         |
| HANS-ULRICH MUSOLFF | REINHARD UHLE: Verstehen und Pädagogik. Eine historisch-systematische Studie über die Begründung von Bildung und Erziehung durch den Gedanken des Verstehens 783 |

## V. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 791

# Contents

## I. Essay

- RUTH HOHENDORF "Diesterweg Among His Adversaries" – A caricature from before the revolution of 1848 639

## II. Topic: Balancing Educational Science (Papers read at the 12th Congress of the German Association for Educational Science)

- PETER MARTIN ROEDER Educational Sciences – Communication in a multidisciplinary social science 651
- GERTRUD NUNNER-WINKLER Adolescence and Identity – A Pedagogical Problem 671
- HELMUT FEND The History and Results of Empirical Educational Research in Germany 687
- HANS THIERSCH "Cinderella and Her Sisters" – Training problems and vocational requirements in graduate courses leading to a diploma in educational science and social work 711
- WOLFGANG FISCHER On the Lack of Skepticism in Pedagogics 729

## III. Discussion

- KLAUS PRANGE „Are We All Nazis? In answer to WOLFGANG KEIM's thesis of continuity 745
- WOLF RAINER LEENEN/  
HARALD GROSCH/  
ULRICH KREIDT The Conception of Education, Behavior with regard to Placement, and the Generational Conflict in Families of Turkish Migrants 753

## IV. Book Reviews 773

## V. Documentation

- New Books 791

# Über den Mangel an Skepsis in der Pädagogik

Für Theodor Ballauff

## Zusammenfassung

Die Abhandlung hat zwei Teile. Im 1. Teil wird herausgearbeitet, was „radikale Skepsis“ von „alltäglicher Skepsis“ und „positioneller pädagogischer Skepsis“ unterscheidet; im 2. Teil wird der systematische Stellenwert einer „radikalen Skepsis“ für pädagogische Theoriebildung diskutiert. Nach einem Rückblick auf das (nur sporadische) Auftreten des Gedankens der Skepsis in der Theoriegeschichte der Pädagogik wird untersucht, welche systematischen Gründe dafür sprechen, radikale Skepsis aus pädagogisch-theoretischen Überlegungen zu verbannen; in kritischer Auseinandersetzung mit diesen Gründen wird versucht, den Stellenwert radikaler Skepsis in der Pädagogik zu begründen.

Meine Ausführungen über den Mangel an Skepsis in der Pädagogik werden zwei Teile haben. Im ersten, umfangreicheren Teil wird von *Unterscheidungen* gehandelt oder festgelegt, von welcher Skepsis die Rede ist. Der zweite Teil wird sich sodann der *Problematik* zuwenden, die mit dem Skepsisdefizit verbunden sein könnte. Dabei steht die Frage im Vordergrund, ob fehlende Skepsis überhaupt ein beklagenswerter Zustand ist. Man kennt die allfälligen Bedenken gegen Skepsis und Skeptizismus, und ist es auch bislang noch niemandem gelungen, die skeptischen Hypothesen und Herausforderungen logisch zu entkräften<sup>1</sup>, so herrscht doch gleichwohl die Meinung vor, Skeptiker seien „eine Art Nomaden, die allen beständigen Anbau des Bodens verabscheuen“ (KANT, Kritik der reinen Vernunft A IX) und insbesondere in der Pädagogik fehl am Platze sind, weil unfähig zu irgendetwas Konstruktivem. – In diesem zweiten Teil des Vortrags liegt auch sein Beitrag zum Rahmenthema „Bilanz für die Zukunft“. Zwar wird Pädagogik vermutlich auch ohne Skepsis Zukunft haben. Ihr – der Pädagogik – Gebrauchswert ist längerfristig wohl eher als steigend denn als fallend einzuschätzen. Dennoch mag der Einsatz einer pädagogischen Skepsis der Sache dienlich sein, wenn – ein schönes Dictum HEGELS strapazierend (HEGEL 1802, S. 231. – Zum Problem der Bedeutung der Skepsis für HEGEL vgl. RÖTTGES 1987) – die Skepsis „die freie Seite“ des pädagogischen Denkens ist, es nicht in der Negativität jeder – vielleicht unvermeidlichen – Bestimmtheit zur Ruhe kommen lassend.

Bevor ich mich nun sogleich der Sache zuwenden werde, noch zwei kurze Vorbemerkungen. *Erstens*: Das Wort Pädagogik verwende ich in einem sehr ausgedehnten Sinne. Es umfaßt alle Urteile, Vorurteile, Meinungen, Theorien, Supertheorien usw., die Menschen über Unterricht, Erziehung, Bildung und was damit zusammenhängt hatten und haben. Das schließt die Sätze wissenschaftlicher Pädagogik und der Erziehungswissenschaft ausdrücklich ein.

*Zweitens:* Es dürfte einleuchten, daß in einem Referat von knapp bemessener Zeit vieles, was zu einem weiten Thema gehört, nicht oder nur höchst unzulänglich gesagt werden kann. In zwei kürzlich erschienenen Büchern sind das Für und das Wider, das mögliche Recht und die Aufgabe der Skepsis innerhalb der Pädagogik ausführlicher erörtert worden. Darauf seien die näher Interessierten hingewiesen (LÖWISCH/RUHLOFF/VOGEL 1988; FISCHER 1989 a). – Und nun fange ich an.

### *1. Unterscheidungen oder: Von welcher Skepsis die Rede ist*

Daß im pädagogischen Denken das Element der Skepsis mangelhaft entwickelt oder vertreten sei und daß dies, wie das Thema suggerieren möchte, zumindest nachdenklich stimmen, wenn nicht korrigiert werden sollte, weil vielleicht mit ein Grund für das Auf und Ab, Kreuz und Quer, bald dieses, bald jenes, mag sogleich auf den Einwand stoßen, doch wohl kaum der Realität zu entsprechen. Wenigstens zweifach fehlt es in der Pädagogik offensichtlich nicht an Skepsis. Zum einen kann davon ausgegangen werden, daß bei Lehrern, Erziehern, den Angehörigen des pädagogischen Establishments usw. ein – wie ich sagen möchte – *gewöhnlicher* Zweifel, den besonderen Aufgabenbereich betreffend, nicht wesentlich schwächer verbreitet ist als irgendwo sonst. Gewöhnlicher Zweifel (oder auch: „normale“, alltägliche Skepsis) drückt die *Erfahrung* aus, daß der Mensch sich fallweise irren kann, daß er mitunter etwas für richtig oder verlässlich hält, was sich im nachhinein als falsch oder als unzulänglich begründet herausstellt. Diese Erfahrung legt – zur Vermeidung vermeidbarer Enttäuschungen – nahe, immer dann skeptische Vorsicht oder Zurückhaltung bis hin zum Mißtrauen obwalten zu lassen, wenn gespürt oder festgestellt wird, daß eine Behauptung, ein Versprechen, eine Erwartung usw. nicht gewissen erfahrungswertigen Kriterien genügt oder genügen könnte, um als zustimmungsfähig, als glaubwürdig, als eintrittswahrscheinlich gelten zu können. Man bezweifelt beispielsweise die Aussage, es sei wahr, gar wissenschaftlich bewiesen, daß die Einstellung von Lehrern zum Leistungsvermögen ihrer Schüler wonders was für einen Effekt habe. Was es hierbei mit den skepsisauslösenden Kriterien, ihrer Entstehung, ihrem Status, ihrer Funktion und Fluktuation auf sich hat, kann und muß jetzt nicht näher untersucht werden; denn vom gewöhnlichen Zweifel, von dem zu wenig oder zu viel zu haben gleichermaßen riskant sein dürfte, soll nicht die Rede sein. In bestimmter Hinsicht ist er nicht radikal, das will sagen: Er bezieht zunächst und zumeist weder die unmittelbaren Bedingungen ein, denen er sich verdankt, noch tastet er das „Überzeugungs-“ oder „Meinungssystem“ des Zweifelnden an<sup>2</sup>. Sein Einsatz ist der *Fall*, der sich gleichsam dagegen sperrt, auf Ja oder Nein festgelegt beziehungsweise durch Ja oder Nein bestätigt werden zu können. Man ist sich – vage-umgangssprachlich formuliert – einer Sache nicht sicher, und es wäre höchst verwunderlich und überdies wenig schmeichelhaft, wenn in der Zunft der Pädagogen die normale Skepsis zugunsten von Vertrauensseligkeit oder Leichtgläubigkeit oder eines die Sehtüchtigkeit schwächenden moralisch obligierenden „Prinzips Hoffnung“ zunftcharakteristisch unterentwickelt wäre.

Die andere Sorte von sogenannter Skepsis, die in der Pädagogik – wenn auch seltener – anzutreffen ist, hat mit dem gewöhnlichen Zweifel das Moment der Distanzierung gemeinsam, unterscheidet sich jedoch der Form nach dadurch von ihm, daß das Urteil nicht in der Schwebe bleibt, mag gleich der Schwebezustand in der Alltagsskepsis dann und wann eine deutliche Schräglage aufweisen. Oder anders gewendet: Wo der gewöhnliche Zweifel angesichts der Möglichkeit entgegengesetzter „Reaktionen“ auf ein Vorgegebenes sich nicht festzulegen vermag, da kommt es hier zu einem Verdikt. Es findet eine Ablehnung, eine Abkehr, eine Verwerfung statt, manchmal verständnisvoll für das Verworfenen, gelegentlich harsch und ohne Erbarmen, und anstelle dessen, dem man nicht beipflichten kann, steht oder tritt nicht ein oft und gern für skepsis-spezifisch ausgegebener Verzicht auf definitive Aussagen, traditionell Epoché oder Urteilsenthaltung genannt, sondern eine bestimmte, andere Position oder Grundeinstellung. Daß gleichwohl mit einem gewissen Recht von Skepsis, sozusagen einer *positionellen* pädagogischen Skepsis, gesprochen wird, zeigt sich, wenn man darauf achtgibt, *was* der Ablehnung anheim- oder *wofür* die Option ausfällt; denn an sich ergeben das Verneinen von etwas und das Entgegensetzen des vermeintlich Richtigen noch keine Skepsis – ansonsten müßten ja PLATON, ROUSSEAU, HERBART, die Protagonisten der Emanzipationspädagogik u. a. m., aber auch zahlreiche „Praktiker“, eigentlich alle, die bewußt in Abgrenzung und Entschluß ein pädagogisches Konzept verfechten, schon Skeptiker heißen, was natürlich, weil zweckmäßige Differenzierungen in der Sprache einebnend, ziemlicher Unsinn wäre.

Dasjenige, was der positionellen pädagogischen Skepsis eigentümlich ist, kann man vielleicht grob als ihre Aversion gegen jedwede unrelativierten pädagogischen Höhenflüge oder Großaspirationen umschreiben, eingebettet in einen wachen, gegebenenfalls durch „umgekippte Überhoffnungen“ (MARQUARD) allererst wach gewordenen Sinn für das, was illusionsfrei pädagogisch sag- und erreichbar ist, ohne darum schon zwangsläufig veränderungsunwillig und bar einer „Idee“ von der pädagogischen Aufgabe zu sein. Skeptisch wird beispielsweise einem pädagogischen Enthusiasmus die kalte Schulter gezeigt, der – etwa im Banne einer optimistischen Geschichtsmetaphysik oder zu einem „Mythos“ (zuletzt wohl bei SÜNKEL 1989) sich bekennd – verheißt, den neuen, edlen Menschen oder eine von Dummheit, Bosheit oder Leid sich lösende Menschheit in einem endlichen oder unendlichen Fortschritt auf den Weg bringen zu können. Skeptisch wies im Jahre 1792 AUGUST WILHELM REHBURG in seiner „Prüfung der Erziehungskunst“ sowohl den exaltierten ROUSSEAUismus als auch den Glauben an eine am Horizont aufgetauchte Wissenschaft von der Erziehung zurück, als ob eine solche je vermöchte, über den Menschen und was „künftig aus ihm werden wird“ Auskunft zu geben. Als „skeptische Einrede“ kann – wie kürzlich TENORTH (LANGEWIESCHE/TENORTH 1987, S. 124) formulierte – bezeichnet werden, was in den 20er Jahren unseres Jahrhunderts EBERHARD GRISEBACH (1924) und THEODOR LITT (1931) gegen die „allgemeine Erziehungssucht“ nebst „Überschätzung der Erziehungsmöglichkeit“ beziehungsweise gegen einen „pädagogischen Allmachtsschwindel“ im Zuge der reformpädagogischen Bewegung vorgebracht hatten, jener unter anderem eingedenk des perennierenden Scheiterns aller euphorisch-weltverbes-

sernden Erziehungsprogrammatiken, dieser den Ein- und Beschränkungen Rechnung tragend, die – wie es heißt – unweigerlich ebenso zum „Wesen des pädagogischen Tuns“ wie zu dessen „Verwirklichung“ durch Menschen und unter menschlichen Verhältnissen gehören. Und positionell-pädagogisch-skeptisch ist auch die Reaktion „gestandener“ Lehrer, wenn sie – durchaus nicht unaufgeschlossen für Anregungen und Neues – gewissen Überschwenglichkeiten und Visionen oder auch methodisch-didaktischen Königswegen, die ihnen seitens charismatischer Pädagogen oder Bildungsadministratoren angesonnen werden, nüchtern ihr zum *fundamentalen* Kriterium avanciertes Erfahrungswissen von dem, was „geht“ und was „nicht geht“, entgegenstellen und sich von nichts blenden lassen, was die Reibung mit dem rauen Boden der Wirklichkeit verloren hat.

Kurz: Positionelle pädagogische Skepsis macht das Bewußtsein von scheinbar unverrückbaren „objektiven“ Grenzen geltend. Wo immer der Tatendrang oder die Spekulation sich dahin versteigt, mit einer Unvollkommenheit endgültig fertigwerden zu können oder die „wahre“ Endlösung ins Visier bekommen zu haben, da wird die Zustimmung verweigert, nicht bloß aufgeschoben. Rückhalt der Verneinung mag zum einen eine konträr gelagerte Doktrin sein, mit deren „Realistik“ im Blick auf die pädagogische Aufgabe die „Hybris“ revolutionärer oder reformerischer pädagogischer Himmelsstürmerei unverträglich und außerdem moralisch unakzeptabel ist. Das trifft zum Beispiel – meine ich – für GRISEBACH und LITT zu, wenn etwa letzterer – ins Positive gewendet – dogmatisch auf das grenzbewußt zu respektierende „Eigenrecht des werdenden Geschlechts“ pocht, an dem sich kein „pädagogischer Sturm und Drang“ versündigen dürfe. Zum anderen mag die Verneinung ihren Rückhalt in der erfahrungsgesättigten Grundeinstellung haben, daß bislang nichts dafür spricht, „daß der Mensch definitiv besserbar ist“ (SPECHT 1978, S. 174), weswegen pädagogische Lehren und Bewegungen, die das Gegenteil im Schilde führen, kein Vertrauen verdienen, was mit „grämlicher Philisterei“ (LITT 1965) oder einer defätistischen Sperrmentalität gegen Innovatives nicht notwendig zusammenfällt.

Aber auch dem soll jetzt nicht weiter nachgegangen werden; denn auch die positionelle pädagogische Skepsis ist nicht das Thema. Man kann in ihr eine Diskursvariante innerhalb der dogmatisch-normativen Agonistik erblicken, die zur Pädagogik, zumindest neuzeitlich, dazugehören scheint. Ihr spezifischer Einsatz sind die pädagogischen Utopien, Illusionen, Überspanntheiten, auf die pädagogische Praxis – einschließlich der Produktion zweckdienlichen Handlungswissens – häufig ausgelegt und wodurch sie mit einem tröstlichen Nimbus umgeben wird, etwa dem, daß „hinter der Edukation“ „das große Geheimnis der Vollkommenheit der menschlichen Natur“ stecke (KANT). In bestimmter Hinsicht ist auch die positionelle pädagogische Skepsis nicht radikal: Ihre eigene Überzeugungsbasis, die das Kriterium dafür hergibt, gewissen hochgestochenen Erwartungen, Ansprüchen, Prophezeiungen entgegenzutreten, bleibt skeptisch unangetastet. Das besagt durchaus nicht, daß es sich dabei um den Bodensatz lahmer, lahmgewordener oder charakterlich korrumpierter Seelen handelt, die es theoretisch höchstens zu mehr oder weniger klugen Rationalisierungen ihres derangierten oder frustrierten Wesens bringen<sup>3</sup>.



THEODOR LITTS Eintreten – zum Beispiel – für „eine pädagogische Nüchternheit“ greift hauptsächlich – so jedenfalls lese ich es – auf eine respektable Theorie disparater, konfligierender Lebensfunktionen mit der „Pädagogik“ als einer unter mehreren zurück, und *das* verwehrt ihr, unerreichbar Idealischem nachzujagen und ihre Wirksamkeit zu überschätzen. Das skeptische Veto drückt keine Stimmung oder ähnliches aus; es wurzelt in theoretischen Überlegungen – hier – kulturphilosophischen Genres. Sie allerdings fungieren dogmatisch-fest, womit noch gar nichts *zuungunsten* eines Rechts der bloß „halben Maßnahmen“ (MARQUARD 1978) gesagt ist. –

Welche Skepsis, besser: welches als „radikal“ apostrophierte Verständnis von Skepsis bleibt übrig, dessen Defizit in der Pädagogik im Titel behauptet ist und als problematisch aufgezeigt werden soll? Um die Frage – zeitnotgedrungen – zügig zu beantworten, knüpfe ich dort an, wo sowohl die alltägliche als auch die positionelle Skepsis skeptisch zu sein aufhören. Der gewöhnliche Zweifel, der einer singulären Aussage weder zustimmt noch ihr abspricht, sich vielleicht doch als zutreffend erweisen zu können, stellt nicht zur Disposition, was man – etwas obenhin geredet – die zugrundeliegende „Theorie“ des Zweifelnden nennen mag<sup>4</sup>. Er glaubt zum Beispiel nicht, daß die ins Haus stehende Verkürzung der gymnasialen Schulzeit unschädlich für – ich zitiere – „Qualifikationen der persönlichen Reife“ von Abiturienten sei, aber er schließt auch nicht aus, sozusagen im Raume der Variablen etwas übersehen oder unangemessen verabsolutiert zu haben. Gründe oder auch bloß die Autorität eines Sachverständigen haben ihn weder unbeeindruckt gelassen noch zu einem dezidierten Ja oder Nein veranlaßt. Nicht jedoch erstreckt sich die skeptische Reserve auf ein allgemeineres, den konkreten Zweifelsfall einschließendes Fürwahrhalten, es sei eher inhaltlicher oder methodischer Art. Man kann es auch so ausdrücken: Das Zweifelsurteil reicht hinter den je besonderen Fall nicht zurück, es erstreckt sich nicht auf ein gleichsam tiefer liegendes Überzeugungssystem, zu dem etwa gehört, daß eine ausgedehnte Verweildauer in der Schule für die personale Reifung – was immer das sei – „prinzipiell“ unerlässlich ist oder daß ins Treffen geführte vergleichende Ergebnisuntersuchungen für die Klärung pädagogischer Kontroversen nicht ausschlaggebend sind. Mit einem Wort: „Fundamentale Unterstellungen“ (SPECHT 1978), mitbedingend dafür, daß etwas in Zweifel gezogen wird, genießen in der alltäglich-normalen Skepsis Schonrecht, und hiermit ist natürlich kein Tadel ausgesprochen, sondern lediglich eine Grenze markiert, die skeptisch nicht überschritten wird.

Das Gleiche läßt sich für die positionelle Skepsis zeigen. Ausgeklammert bleibt der eigene Standpunkt „einer illusionsfreien Betrachtung der Dinge“ (LITT 1965), was jedoch nicht schon dessen Unangreifbarkeit, und zwar gerade hinsichtlich seiner theoretischen Einlassungen, impliziert – etwa jener KANTischen, daß der Mensch als mit einem in intelligibler Tat selbst verschuldeten und unausrottbaren Hange zum radikal Bösen versehen „beurteilt werden“ müsse, was jedwedes Reden von einem durch Erziehung zu bewirkenden „neuen Menschen“ als eitlen Wahn pädagogischen Berserkertums oder pädagogischen Schwärmertums erscheinen läßt<sup>5</sup>. Kurz: Radikale pädagogische Skepsis nimmt unter die Lupe, was sowohl in der alltäglich-gewöhnlichen wie der positionellen Skepsis als auch in jedem *nicht*-skeptischen pädagogischen

Satz oder Satzsystem unbeachtet, das heißt nicht weiter diskutiert, und gleichwohl bedingend, nämlich als Beweis- oder Wissens- oder Forschungsunterlage usw. stets im Spiele ist. Ihr Einsatz sind – mit anderen Worten – die in ein spezielles Problem und dessen akzeptierte, bestrittene oder bezweifelte Lösung oder in das aufgefaßte Ganze immer schon eingegangenen grundlegenden begrifflich-kategorialen, methodischen und einstellungsmäßigen Überzeugungen in ihrer Fragwürdigkeit, was ihre Geltung anbelangt.

Ich verdeutliche das nochmals ansatzweise. Fundamentale Vorgegebenheit – sie sei offen eingeräumt oder implizit – dafür, daß aus pädagogischer Sicht an die Stelle eines streng gegliederten Fachunterrichts ein fächerübergreifendes Lehren und Lernen zu treten habe, mag sein, daß nur so der Subjektivität des Schülers oder der pragmatischen Funktion von Wissen und Können oder der unterrichtlichen Effizienz gebührend oder wenigstens wahrscheinlich, falls der Überprüfung standhaltend, Rechnung getragen werde (vgl. FISCHER/RUHLOFF 1991). Fundamentale Überzeugung für das Ganze sogenannter Bildungsarbeit mag sein, sie „lebensweltlich“ zu konzipieren, womit die Rückbindung an allgemeine soziale „Strukturen“ gemeint ist, die nicht einer tonangebenden Wissenschaftlichkeit wissenschaftspropädeutisch zum Opfer gebracht werden dürfe. „Eine ‚Metaphysik‘ steht immer dahinter“, so hat es einmal GERHARD FUNKE auf eine einprägsame Formel gebracht (FUNKE 1968, S. 71; vgl. auch FUNKE 1979, und „Metaphysik“ besagt dabei, daß von irgendwelchen „Absoluta“ (wie Subjektivität oder Effizienz oder Lebenswelt), die für hinreichend begründet oder für selbstverständlich genommen werden, ausgegangen wird und die gerade diese oder jene Meinung oder Position als „grundsätzlich“ Rechtens erscheinen lassen. Das trifft auch für die Produktion von Forschungswissen im engeren, empirischen Sinne zu, gleichgültig, welchen Funktions- oder Stellenwert man ihm zuzubilligen geneigt ist; denn das, was Erfahrung überhaupt zu Wissen – und zusätzlich zu pädagogisch relevantem – macht, ergibt sich zumindest nicht aus Erfahrung allein<sup>6</sup>.

Hierauf kann und muß jetzt nicht näher eingegangen werden; ich belasse es bei der summarischen These, daß „von einer bestimmten Grundlage“ oder einem bestimmten Grundlagen-Set sich jede pädagogische Theorie und Lehre – sie sei scheinbar überpositionell-allgemeinen oder bloß positionellen Zuschnitts –, jedes pädagogische Urteil, jede epistemisch orientierte Untersuchung, jede Handlung usw. „erheben“ (FUNKE), und die die Grundlage gegebenenfalls stützenden (!) Argumente<sup>7</sup> konsolidieren nur den „metaphysischen Ausgangsboden“, tilgen aber nicht dessen möglicherweise kontingenten Charakter, der sich „äußerlich“ allein schon in der syn- oder diachronen Konkurrenzsituation andeutet, obgleich der Anspruch doch wohl dahin geht, daß das Fundament und was darauf errichtet ist mehr als kontingent sind. Damit mögen Gegenstand und Thema radikaler pädagogischer Skepsis ausreichend umschrieben sein. Als Frage formuliert lautet das Thema: Ist das, was als Grundlage fungiert, von jener allgemeinen oder als geschichtsrichtig proklamierten Gültigkeit, mit der es selbst oder wodurch das, was damit in funktionalem Zusammenhang steht – wie etwa Problemselektion, Problemlösungsweise, in Aussicht gestellte Erwartungen –, aufzutreten pflegt? Und es ist klar, daß die Frage sich – an KANTS Terminologie angelehnt – als *quaestio iuris*, nicht als

*quaestio facti* versteht – also darauf aus, die Berechtigung reklamierter Verbindlichkeit pädagogischer Überzeugungen und Aussagen zu prüfen. Das disqualifiziert – am Rande gesagt – nicht die *quaestiones facti* beispielsweise sozialgeschichtlicher Art. Aber es sind – meine ich – zwei unterschiedliche, nicht einander *absorbierende* Sprachspiele, Licht in die tatsächlichen Verhältnisse bringen zu wollen und sich skeptisch der Legitimität von Geltungsbehauptungen zuzuwenden.

Aber was heißt in Anbetracht der skizzierten Konstellation – und das bedarf, den ersten Teil abschließend, noch der Erörterung –, daß Skepsis es sei, die zur Prüfung tauge? Was verbirgt sich diesmal hinter der Bezeichnung? Ist es etwa die Überzeugung von unserer – gar „schlechthin notwendigen“ (KANT) – menschlichen Unwissenheit, was die „Wahrheit (ein reizender Name)“ (KANT, KrV A 235 i. V. m. A 758) anbelangt? Aber woher diese „völlige Gewißheit“, ohne sich dem doppelten Vorhalt auszusetzen, – erstens – dogmatisch Position bezogen zu haben (und damit nicht besser dazustehen als jeder andere), – zweitens – sich selbst zu widersprechen, da man ja jedem Endgültigkeitsakzent mißtraut? Eine derartige skeptizistische Bekundung der Unerreichbarkeit der Wahrheit, eines absoluten Fundamentes, auch in der Perversion<sup>8</sup>, um stattdessen dem Glauben oder dem „common sense“ (so ALBRECHT WELLMER 1985, S. 108) freie Bahn zu verschaffen, müßte auf Kriterien zurückgreifen können, die über dem Verhältnis von Wahrheitsanspruch und unserem Erkennen stehen; sie machte den gleichen Fehler, den sie jenen gegenüber einklagt, die aus „externer Perspektive“ (vgl. BIERI 1987, S. 302 (im Anschluß an BARRY STROUD) und S. 48ff.), sozusagen unabhängig von ihrer Überzeugung, ihren Standpunkt als *den* gültigen müßten nachweisen können. Ein solches Hinaustreten aus der Gedankenwelt in eine Sphäre, von der aus es möglich wäre, just die eigene Überzeugung als die definitiv und „objektiv“ einzig wahre vorzuführen, scheint anders denn als eine nicht zu befriedigende rasonierende Herausforderung unmöglich zu sein. Kein veritabler Skeptiker – soviel ich weiß – hat darum je die – überdies monotone – Auffassung vertreten, wir könnten verlässlich einsehen, daß alle Vorstellungen, Begriffe, Verfahren, Theorien usw., die wir haben und haben werden, das Machwerk eines maliziösen Dämons seien. In dieser Falle hätten die Gegner den Skeptiker gern. Er wird sich hüten, hineinzustolpern; denn seine Botschaft, wenn er denn eine hat, ist nicht die, daß alles, wovon wir normalerweise überzeugt sind – es sei die Existenz von Dingen außer uns oder die Möglichkeit von Erziehung –, sowieso nur lauter Lug und Trug ist<sup>9</sup>.

Wenn Skepsis nun nicht das immer gleiche Absingen des Liedes von der apriorisch gewissen Trughaftigkeit offensichtlich nicht aus der Welt zu schaffender „metaphysischer Standpunkte“ und des darin allemal bedingt Aufgefaßten sowohl im Erkenntnis- als auch im Handlungsbereich ist, – was ist sie dann? Es ist vielleicht zweckdienlich, zur Erläuterung an die ursprüngliche Bedeutung des griechischen Wortes zu erinnern. *Sképtomai* steht zunächst für umherschauen, spähen, bald schon übertragen für sorgfältig betrachten, erwägen, untersuchen, bedenken. Es ist durchaus abgesetzt vom gewöhnlichen Zweifeln (*apistéo*), bei dem es damit ein Bewenden hat, einer fremden Verlautbarung oder auch dem, was jemand bislang für glaubhaft hielt, kein rechtes

Vertrauen oder keines mehr entgegenbringen zu können. So geriet beispielsweise SOKRATES zunächst schlicht in Zweifel, als er des weisen PROTAGORAS Erklärung vernahm, durch Belehrung Menschen tüchtig zu machen (PLAT. PROTAGORAS, 319 A/B). Aber das war nicht schon Skepsis. Von ihr ist allererst – und in PLATONS Frühdialogen ausgiebig<sup>10</sup> – die Rede, wann immer SOKRATES begann, einem Logos, also einem Satz oder Gedanken, auf den Zahn zu fühlen. „Müssen wir nicht“, so ungefähr läßt sich sein Beginnen charakterisieren, – „müssen wir nicht vor allem das Zugrundeliegende hernehmen und es gemeinsam infragestellend bedenken?“ Die Untersuchung nahm dann – wie bekannt – die im Vollzug nicht immer befriedigende Gestalt des hypothetisch-regressiven Verfahrens an (vgl. FISCHER 1989b), und man kam – im Dialog „Protagoras“ etwa – zu dem das aporetische Ende einleitenden Ergebnis, daß die Behauptung der Lehrbarkeit der menschlichen Tüchtigkeit dann *ihrem begrifflichen Gehalte nach* Rechtens sein könnte, wenn – nebst weiterem – das Gute, das den tüchtigen Menschen auszeichnet, mit dem natürlicherweise angestrebten Lustvollen identisch und Lust und Unlust exakt berechenbar wären. Solange das im unklaren ist, zwar vorauszusetzen, aber nicht erwiesen, ist es (in einem außermoralischen Sinne) vermessen, die Lehrbarkeit der Tüchtigkeit als ein gesichertes Theorem auszugeben. Man *weiß* eben nicht, ob es sich so oder anders verhält. Der allemal topische Einsatz radikaler Skepsis – so kann man es verallgemeinern – unterzieht (aus welchem Anlaß immer, aber ohne eine vorgängige skeptizistische Gesinnung missionierend zum Durchbruch bringen oder sich selbst bestätigen zu wollen) vorhandenes vermeintes Grundlagenwissen, gegebenenfalls in der Verfolgung von besonderen Aufgaben, der Prüfung daraufhin, ob ihm vielleicht eine gewisse Beschränkung seiner beanspruchten begrifflich-kategorialen, methodischen oder die Grundeinstellungen betreffenden Geltung anhaften könnte, die sich als ein „inhaltliches Problemdesiderat“ (R. BUBNER) oder sonst *immanent* Mangelhaftes angeben lassen muß. Das skeptische Procedere mag das der nicht aprioristisch ausgerichteten transzendental-kritischen Voraussetzungsreflexion oder das der Bemühung um einen gleichstarken Widerstreit der Meinungen – kurz „Isosthenie“ genannt – oder das auf einer auf die Geschichte zurückgreifenden Antithetik oder noch anders sein. Das muß jetzt außerhalb der Erörterung bleiben. Jedenfalls operiert radikale Skepsis nicht in der Weise richtend oderweisend, als wüßte sie, was „eigentlich“ Sache, zum Beispiel der Sinn oder die wahre Eigenstruktur von Erziehung oder Bildung ist. Sie ist – rhetorisch zugespitzt – potentiell Täuschungen enttäuschend oder auch „unnachgiebige Theorie“ (vgl. MEYER-DRAWE 1988).

## 2. Problematik oder: Was es mit dem Mangel an Skepsis in der Pädagogik auf sich haben könnte

Die Überschrift des zweiten, erheblich kürzeren Teils meiner Ausführungen ist wenig klar. In ihr ist versucht, dreierlei zusammenzunehmen. *Erstens* die Ausgangsvermutung, daß radikale Skepsis pädagogisch eine sporadisch auftretende Rarität sei; *zweitens* die Frage, woran „das zurückhaltende Interesse an pädagogischer Skepsis“ (vgl. – auch zum Folgenden generell – RUHLOFF 1988)

liegen könnte; *drittens* die Frage, ob pädagogisch-skeptisches Denken vielleicht nur eine unnütze, letztlich belanglose, ja geradezu das Weitermachen gefährdende oder der Beliebigkeit ausliefernde Manier sei oder ob – umgekehrt – seine Vernachlässigung einen Negativposten in der pädagogischen Geschäftsbilanz ausmache. Zum erstgenannten Aspekt liegt – soweit ich sehe – zwar keine einschlägige historische Studie vor, aber ein gewisser Überblick läßt die Annahme als nicht an den Haaren herbeigezogen erscheinen, daß ausgeprägte Züge von Skepsis, gar Skepsis als ein eigener theoretischer Einsatz, also gewissermaßen als Skepsis der Pädagogik gegenüber sich selbst, dieser weitestgehend fremd sind. Ein paar Ausnahmen lassen sich immerhin aufzählen. Etwa SOKRATES, wenn man ihn nicht – pädagogiküblich – als Erwecker der Innerlichkeit des Menschen (so traditionsgebunden LICHTENSTEIN 1970, S. 75; dagegen FISCHER 1987) oder als Entbinder vergessener pränataler Teilhabe an der unveränderlichen Seinswahrheit konstruiert. Oder SEXTUS EMPIRICUS in seiner Demonstration der Unmöglichkeit des Lehrens und Lernens uns verborgener, aber dogmatisch scheinbar erkannter Dinge. Oder MONTAIGNE (vgl. NEHLES 1988), wenn man seine sicherlich bereicherspezifisch gemeinte Skepsis – nicht unbegründet – auf die ihn bewegenden Erziehungsfragen überträgt. Nur mit großem Vorbehalt wird man ERASMUS oder den CUSANER in ihren pädagogisch relevanten Texten hinzurechnen dürfen. Und in der Gegenwart steht eine Didaktik allein auf weiter Flur, die – ich zitiere – sowohl „skeptisch hinsichtlich der bisherigen Didaktik“ als auch gegenüber „der Möglichkeit des Unterrichts“ überhaupt ist, auch „gegen sich selbst“ skeptisch bleiben will und muß und „im Erlernen der Skepsis die Grundaufgabe des Unterrichts“ erblickt (BALLAUFF 1970, S. 7). Aber das ist nicht die Regel. Die Regel – scheint mir – ist das Ausbleiben oder das Fernhalten skeptischer Anfechtung und Reflexion, sogar beim Wechsel oder Bestreiten der etablierten metaphysischen Ausgangsböden. Das ist umso erstaunlicher, als in der Philosophie, mit der Pädagogik doch innig verbunden war und deren sie sich auch heute – als eigenständige Disziplin –, wenn sie die Grundlagenproblematik nicht als „nonsense“ verwirft, nicht entledigt hat, die Skepsis ein sich relativ durchhaltendes Moment war und ist, wie auch immer man damit umgegangen ist – pervertierend (wie bei DESCARTES), urteilsmäßigend (wie bei HUME), ins System einverleibend (wie bei KANT), scheinbar überwindend (wie bei FICHTE) usw., usw. Im pädagogischen Denken hat „die philosophische Skepsis“ (vgl. WILD 1980, bes. Einleitung) jedenfalls kaum Spuren hinterlassen. Woran könnte das liegen?

Es drängen sich mir zu dieser den zweiten Aspekt der „Problematik“ ansprechenden Frage wenigstens zwei mögliche Antworten auf, die über die unerläßlichen historischen Erklärungsversuche hinausreichen. Die eine zielt darauf ab, daß die über Pädagogik Nachdenkenden – von den erwähnten Ausnahmen einmal abgesehen – früh schon und dann immer erneut empfunden oder erfaßt haben mögen, daß grundlagenskeptisches Rasonieren in keiner Weise hilfreich sei. Nichts lasse sich damit ausrichten, daß man – wie SOKRATES – des PROTAGORAS Überzeugung liquid gemacht habe. Eröffnete Einsicht in die Kontingenz und Verfügbarkeit einer Überzeugung sei ja vielleicht gut und schön, sozusagen „an sich“, aber es sei logisch falsch und schlechterdings naiv, wenn daraus „abgeleitet“ werde, es käme so zu einer Trennung, gar noch im Sinne eines

Fortschritts beziehungsweise der Annäherung an ein absolutes Fundament. Man müßte die – übrigens über jeden Zweifel erhabene – Regel angeben können, wonach radikale Skepsis von irgendwelchem Belang wäre, der über die Markierung der Unzulänglichkeit einer eingenommenen Position hinausginge. Fehle es an ihr, dann kommt es *vom Einsatz der Skepsis her* zu gar nichts außer der erwähnten Kontingenzeinsicht. Selbst wer – um ein gestohlenen Bild abgewandelt zu gebrauchen (SPECHT 1978, S. 170) – am Fundamente des Hauses, das er bewohnt, Risse wahrnimmt oder gezeigt bekommt, „stellt nicht schon deshalb seine Möbel auf die Straße“. Im Normalfall setzt er auf Reparatur und Fundamentverstärkung.

Die andere mögliche Antwort auf die Frage nach den Gründen pädagogischer Skepsisabstinenz, mit der ersten durchaus verträglich, setzt den Nachdruck darauf, daß der Pädagogik, wenn sie sich nicht bloß als Beschreibung und Erklärung sogenannter *gegebener* Wirklichkeit versteht, ein dogmatisch-normatives Moment inhärent ist. Oder mit anderen Worten: Sobald der Gesichtspunkt der *Aufgabenhaftigkeit* von Erziehung, Unterricht, Bildung nicht ausgeklammert wird – und das passiert schon dort nicht mehr, wo mit deskriptiv oder empirisch erarbeitetem Material technologisch-technisch umgegangen wird –, kommt unvermeidbar Dogmatisch-Metaphysisch-Doktrinales ins Spiel, das heißt: es ist um eine Sinn- oder Zielausweisung in der Gestalt eines feststehenden oder vorübergehend sistierten Lehrsatzes gar nicht herumzukommen. „Pädagogische Verantwortung“, so heißt es bei KLAUS SCHALLER, der gewiß unverdächtig ist, hinter dem Pathos der Verantwortlichkeit theoretische Kurzatmigkeit kaschieren zu müssen, – pädagogische Verantwortung also „kommt ohne eine plausible Maßgabe nicht aus, von der her zu eressen wäre, was pädagogisch zu tun oder besser zu lassen ist... Ein Dogmatismus – sicherlich, doch unumgänglich“ (SCHALLER 1988, S. 20). MARIAN HEITGER – in den Bahnen transzendentalkritischer Pädagogik sich fortbewegend und mithin hochallergisch gegen jedwede normativ-affirmativen Pädagogikkonzeptionen – spricht gleichwohl „vom notwendigen Dogmatismus in der Pädagogik“ (HEITGER 1988). Und HEINZ-ELMAR TENORTH regt von einem ganz anderen Blickwinkel aus an, für die Pädagogik den „Titel der ‚Dogmatik‘“ zu verwenden (TENORTH 1987, S. 698), wenn sie auf sich selbst in ihrer Funktion für das soziale „Leben“ und – neuzeitlich – für besondere Ämter reflektiert. Dieses dogmatische Moment muß weder die Form präskriptiver Praxisorientierung noch die einer die Begriffsanalyse und Methodenreflexion stornierenden Ausrichtung am Primat der Praxis annehmen. Aber eine dogmatisch-positionelle Metaphysik ist offensichtlich unvermeidlich, wo Pädagogik Erziehung, Unterricht und Bildung als *aufgabenhafte* Vorgänge nicht aus ihrer Thematik eliminiert. Das nun könnte, wenn es sich erhärten ließe, das überwiegende Desinteresse der Pädagogik an radikaler Skepsis begreiflich machen. Skepsis unterläuft den „Rest von“ mehr oder minder „reflektiertem Dogmatismus“ (SCHALLER 1988), ohne den Pädagogik ihren Gegenstand nur verstümmelt hätte. Das wäre dann auch der Unterschied zur Philosophie, zumindest der der Erkenntnis. Deren Fragen, zum Beispiel nach den „prinzipiellen“ Grenzen und dem Umfang unseres Wissens oder nach dem Funktionieren der Verben Meinen und Erkennen, brechen sich i. d. R. nicht an irgendeiner „verantwortlich“

zu berücksichtigenden Aufgabenhaftigkeit vorliegender kognitiver Akte oder Ereignisse. Sie führen tendenziell geradezu – so kann mit Einschränkung gesagt werden – zur erkenntnistheoretischen Skepsis, und sei es als dem Ärgernis, das es schleunigst durch einen „Nachweis des ‚Widersinns‘ der Skepsis“ (STEG-MÜLLER 1969) zu überwinden gilt.

Wenn dem so ist, wie soeben dargelegt – und damit sei der dritte, abschließende Aspekt der „Problematik“ angesprochen –, dann scheint in der Tat für radikale Skepsis kein Platz in der Pädagogik zu sein, jedenfalls keiner von Belang. Unbestritten mag sein, daß ein skeptischer Einsatz *möglich* ist. Aber was ist mit ihm zu gewinnen, falls der Ertrag nicht nur folgenlos ist – denn er desillusioniert zwar „lebensweltlich, glaubensmäßig, wissenschaftlich“ sanktioniert erscheinende Fundamentalüberzeugungen, aber beläßt ihnen, selbst „nichts Neues“ entwerfend, ein „vorläufiges Recht“ (Vgl. FUNKE 1979, B 1: Was ist Philosophie?) –, sondern der um eine unvermeidliche Dogmatik offensichtlich nicht herumkommenden Pädagogik in den Rücken fällt, indem er ihre Wahrnehmung der Aufgabenseite von Erziehung, Unterricht, Bildung als negative Bestimmtheit deutlich zu machen versucht, das heißt als abgebrochene Reflexion, die nur vermeintlich festen Boden erreicht hat? Ist mithin das historisch nicht zu übersehende Skepsisdefizit in der Pädagogik gar kein sachlich-qualitativer Mangel, sondern die Vernachlässigung des Überflüssigen? Und ist vielleicht die Begünstigung pädagogischer Skepsis – natürlich nicht als Position, sondern quer zu allen Positionen und auch Forschungsansätzen operierend – nicht mehr als eine „Resignationslösung“ (HANS ALBERT) des klassisch-fundamentalistisch oder legitimierungstheoretisch aufgefaßten pädagogischen Erkenntnisproblems?

Solche und ähnliche Einwände scheinen mir ernst zu nehmen zu sein, aber nicht durchschlagend. Ich lasse es mit drei Hinweisen ein Bewenden haben, die m. E. dafür sprechen, den Mangel an Skepsis in der Pädagogik nicht als einen Vorzug zu betrachten.

1. Es ist durchaus nicht ausgemacht, daß die Folgenlosigkeit skeptischen Rasonnements beziehungsweise die auf es reagierenden Stützarbeiten am Fundament, um es zu einem sicheren „Wohnplatz zum beständigen Aufenthalte“ (KANT, KrV A 761) zu machen, ein starkes Argument gegen die Skepsis sind. Man muß immer schon das Kriterium der Folgen, gar bestimmter, anerkannt haben, um etwas Folgenlosem am Zeuge zu flicken – so wie etwa DAVID HUME den philosophisch-skeptischen Einwürfen unter dem Hauptkriterium begegnet ist, sie hätten keinen „Einfluß auf unseren Geist“ und – wenn schon – dann keinen sozial wohlthätigen (HUME 1975, S. 160). Anerkennt man diese oft sehr nützliche Zuwendungsorte zu Gedanklichem nicht als ausschließlich oder letztmaßgeblich, dann verfällt pädagogische Skepsis als unnachgiebige theoretische Reflexion nicht dem Verdikt der Belanglosigkeit.

2. Auch wenn es richtig ist, daß die skeptische Verfügbarmachung dogmatisch-metaphysischer Vorgaben nicht quasi automatisch zu einer *tatsächlichen* Verfügung (vgl. SPECHT 1978, S. 170) in Gestalt einer Distanzierung, Revision, Trennung oder auch bloß des Bewußtwerdens ihrer Kontingenz führt, so ist doch nicht auszuschließen, daß sie gleichsam den Bann durchbricht, in dem sich

pädagogisches Denken, auch Forschen, in Grundlagen gebunden stets befindet. Dabei verfolgt pädagogische Skepsis nicht das Ziel, für null und nichtig zu erklären, was ihr über den Weg läuft. Aber sie könnte verhindern, daß pädagogische Konzepte oder auch Forschungsparadigmen „zu Gefangenen ihres Anfangs“ werden, umkehrunwillig, „wenn in ihrem Namen zu viel Geist... und Tinte vergossen oder auch nur zu viel Zeit vertan wurde“, eher bereit, „Hilfsinterpretationen und Zwecklügen aufzunehmen“ (vgl. MARQUARD 1978, S. 88) als sich infragezustellen. Oder in einer Variante gesprochen: Skepsis könnte zum Anlaß werden, den unbedingten Sieg- und Durchsetzungswillen einer „gleichsam im Stande der Natur“ befindlichen dogmatisch-polemischen Vernunft (KANT), die sich substantialistisch, prinzipialistisch, das Recht des anderen verwerfend gibt, abzustreifen.

3. Radikale pädagogische Skepsis kann auch geeignet sein, einer Abstumpfung des „funktionalen Zusammenhangs von Problemen und Methoden mit metaphysischen Vorgegebenheiten“ (SPECHT 1978) dadurch entgegenzuwirken, daß sie weder den Versuch unternimmt, metaphysische Fragen zu beantworten, noch den Fehler begeht, sie nicht zu stellen. Das könnte zugleich die Gefahr der Entstehung von „Sinngebungsvakuen“ durch Vergleichgültigung mindern, in die sich dann Metaphysiksurrogate von der Art des ökonomischen oder politisch-gesellschaftlichen oder religiös-weltanschaulichen Diskurses usurpatorisch-fremdbestimmend einnisten. –

Es scheint manches dafür zu sprechen, aus der Pädagogik die Skepsis nicht länger herauszuhalten.

### *Anmerkungen*

- 1 Vgl. aus jüngster Zeit etwa BIERI 1987, bes. 47–54 und 291–349, wenn auch eingeschränkt auf die erkenntnistheoretische Skepsis. Auch PETER F. STRAWSON'S „Skeptizismus und Naturalismus“ (1987) betont, daß mit Argumenten dem Skeptizismus nicht beizukommen sei, weswegen er – in der Linie DAVID HUMES – empfiehlt, der skeptischen Herausforderung gar nicht erst zu begegnen, sondern „ihr auszuweichen“. Siehe auch – weiter zurückliegend – STEGMÜLLER 1969, Kap. IV. Kurz und bündig auch: HÄRLE 1989.
- 2 Ähnlich CRAEMER 1974, S. 23, rückbezogen auf RICHARD HÖNIGSWALDS Unterscheidungen in dessen Buch „Die Skepsis in Philosophie und Wissenschaft“ (1914).
- 3 Das ist gegen MAX HORKHEIMERS Interpretation der „heutigen“, seelisch „verarmten“ und geistig bequemen Skeptiker gesagt, die – theorielos – Sancho Pansas seien, die „sich als Don Quixotes verkleiden“. Vgl. seinen Text „Montaigne und die Funktion der Skepsis“, u. a. Frankfurt a.M. 1971.
- 4 „Theorie“ soll hier verstanden werden in dem Sinne, wie KARL POPPER einmal schrieb (1984, S. 201): „Alle Menschen sind Philosophen. Auch wenn sie sich nicht bewußt sind, philosophische Probleme zu haben, so haben sie doch jedenfalls philosophische Vorurteile. Die meisten davon sind Theorien, die sie als selbstverständlich akzeptieren; sie haben sie aus ihrer geistigen Umwelt oder aus der Tradition übernommen.“
- 5 So KANT in seiner Spätschrift „Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft“. 2., vermehrte Auflage. 1794. Erstes Stück. – In der dazugehörigen „Allgemeinen Anmerkung“ schließt KANT allerdings eine „Wiederherstellung der ur-



- sprünglichen Anlage zum Guten“ nicht aus, jedoch als etwas, das sich der „Begreiflichkeit“ gänzlich entzieht und das durch keine Begebenheit in der Zeit zu erreichen ist. Hierüber und über das Verhältnis der „Allgemeinen Anmerkung“ zur Pädagogikvorlesung KANTS vgl. meinen demnächst erscheinenden Aufsatz „Die Religion in Kants Begründung der Pädagogik“.
- 6 „Als nach methodischen Standards geregelte Form der Erfahrung ... vermag“ eine empirisch orientierte (Erziehungs-)Wissenschaft „zwar, auf diese Regeln hin ausgerichtete Hypothesen zu überprüfen und vielleicht vorläufig zu bestätigen, nicht jedoch die in der Hypothese verwendete Begrifflichkeit“ und – ich ergänze – das Verfahren zur Wissensgewinnung. So gerade eben A. SCHÄFER (1990, S. 70).
  - 7 Beweisende Argumente für die absolute Gültigkeit einer Grundlage sind logisch unmöglich, da das, was als Beweis zählt, wiederum irgendworin grundgelegt sein muß und so ad infinitum, ganz davon abgesehen, daß ein „letztes“ Fundament nicht von Gnaden eines Beweises abhängen kann.
  - 8 „Perversion der Skepsis“ ist der Titel einer ebenso umfang- wie inhaltsreichen Rezension von MALTE HOSSENFELDER (1987) über RICHARD H. POPKINS Buch „The High Road of Pyrrhonism“ (1980).
  - 9 Wenn etwa SEXTUS EMPIRICUS formuliert, es gäbe keine Wahrheit, dann ausdrücklich nur in der „Selbstrelativierung“ dieser wie aller anderen skeptischen Redensarten. Vgl. SEXTUS EMPIRICUS 1985, S. 96 (=1,14) und HOSSENFELDER 1985, S. 182.
  - 10 In dem wohl frühesten Dialog „Laches“ habe ich das Wort sképtomai nebst Komposita und Substantivierung allein dreiundzwanzigmal von Sokrates ausgesprochen gezählt.

## Literatur

- BALLAUFF, TH.: Skeptische Didaktik. Heidelberg 1970.
- BIERI, P. (Hrsg.): Analytische Philosophie der Erkenntnis. Frankfurt a.M. 1987.
- CRAEMER, H.: Der skeptische Zweifel und seine Widerlegung. Freiburg/München 1974.
- FISCHER, W.: „In Wahrheit aber bin ich nie irgend jemandes Lehrer gewesen“ (Apol. PLAT. 33 A). In: BREINBAUER, I.M./LANGER, M. (Hrsg.): Gefährdung der Bildung – Gefährdung des Menschen. (Festschrift für MARIAN HEITGER). Wien/Köln/Graz 1987, S. 31–39.
- FISCHER, W.: Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979–1989. Sankt Augustin 1989 (a).
- FISCHER, W.: Über Sokrates und die Anfänge des pädagogischen Denkens. In: FISCHER, W./LÖWISCH, D.-J.: Pädagogisches Denken von den Anfängen bis zur Gegenwart. Darmstadt 1989 (b), S. 1–25.
- FISCHER, W./RUHLOFF, J.: Über Sinn oder Unsinn fächerverbindenden Unterrichts und fächerübergreifender Themen: In: FISCHER, W./RUHLOFF, J.: Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur Skepsis in der Pädagogik. Voraussichtlich Sankt Augustin 1991.
- FUNKE, G.: Die Problematik einer rein empirisch betriebenen Pädagogik. In: HEITGER, M. (Hrsg.): Möglichkeiten und Grenzen des empirisch-positivistischen Ansatzes in der Pädagogik. (= Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 7.) Bochum 1968.
- FUNKE, G.: Phänomenologie – Metaphysik oder Methode? Bonn <sup>3</sup>1979.
- GRISEBACH, E.: Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung. Halle a.d.S. 1924.

- HÄRLE, C.-C.: Der Einsatz der Skepsis. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie 11 (1989), S. 112–122.
- HEGEL, G. W. F.: Verhältnis des Skepticismus zur Philosophie (1802). In: HERMANN GLOCKNER (Hrsg.): Hegel. Sämtliche Werke, 1. Band. Stuttgart/Bad Cannstadt <sup>4</sup>1965.
- HEITGER, M.: Vom notwendigen Dogmatismus in der Pädagogik. In: LÖWISCH, D.-J./RUHLOFF, J./VOGEL, P. (Hrsg.): Pädagogische Skepsis. Sankt Augustin 1988, S. 49–58.
- HÖNIGSWALD, R.: Die Skepsis in Philosophie und Wissenschaft. Göttingen 1914.
- HORKHEIMER, M.: Montaigne und die Funktion der Skepsis. Frankfurt a. M. 1971.
- HOSSENFELDER, M.: Philosophie der Antike 3: Stoa, Epikureismus und Skepsis. München 1985.
- HOSSENFELDER, M.: Perversion der Skepsis. In: Philosophische Rundschau 34 (1987), S. 214–221.
- HUME, D.: Enquiries concerning human understanding. Oxford <sup>3</sup>1975.
- LANGEWIESCHE, D./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. V: 1918–1933. München 1987.
- LICHTENSTEIN, E.: Der Ursprung der Pädagogik im griechischen Denken. Hannover 1970.
- LITT, TH.: Die gegenwärtige Lage der Pädagogik und ihre Forderungen (1931). In: NICOLIN, F. (Hrsg.): Theodor Litt. Pädagogik und Kultur. Kleine pädagogische Schriften 1918–1926. Bad Heilbrunn/Obb. 1965, S. 58–98.
- LÖWISCH, D.-J./RUHLOFF, J./VOGEL, P. (Hrsg.): Pädagogische Skepsis. Sankt Augustin 1988.
- MARQUARD, O.: Skeptische Betrachtungen zur Lage der Philosophie. In: LÜBBE, H. (Hrsg.): Wozu Philosophie? Berlin/New York 1978.
- MEYER-DRAWE, K.: Unnachgiebige Theorie. Ein Plädoyer gegen pädagogisches Denken im Ruhestand. In: LÖWISCH, D.-J./RUHLOFF, J./VOGEL, P. (Hrsg.): Pädagogische Skepsis. Sankt Augustin 1988, S. 87–98.
- NEHLES, R.: Montaigne, Skeptiker. In: LÖWISCH, D.-J./RUHLOFF, J./VOGEL, P. (Hrsg.): Pädagogische Skepsis. Sankt Augustin 1988, S. 149–158.
- POPPER, K.: Auf der Suche nach einer besseren Welt. Vorträge und Aufsätze aus dreißig Jahren. München 1984.
- RÖTTGES, J.: Dialektik und Skeptizismus. Frankfurt a. M. 1987.
- RUHLOFF, J.: Über das zurückhaltende pädagogische Interesse an Skepsis – exemplarisch. In: LÖWISCH, D.-J./RUHLOFF, J./VOGEL, P. (Hrsg.): Pädagogische Skepsis. Sankt Augustin 1988. S. 159–166.
- SCHÄFER, A.: Allgemeine Pädagogik – zwischen philosophischer Theorie und wissenschaftlicher Empirie. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 66 (1990), S. 61–80.
- SCHALLER, K.: Der Logos von Gemeinsamkeit als Maßgabe pädagogischer Verantwortung. In: LÖWISCH, D.-J./RUHLOFF, J./VOGEL, P. (Hrsg.): Pädagogische Skepsis. Sankt Augustin 1988, S. 11–22.
- SEXTUS EMPIRICUS: Grundriß der pyrrhonischen Skepsis. Einl. und Übers. von MALTE HOSSENFELDER. Frankfurt a. M. <sup>2</sup>1985.
- SPECHT, R.: Zur Metaphysik-Funktion der Philosophie. In: LÜBBE, H. (Hrsg.): Wozu Philosophie? Berlin/New York 1978.
- STEGMÜLLER, W.: Metaphysik, Skepsis, Wissenschaft. Berlin/Heidelberg <sup>2</sup>1969.
- STRAWSON, P. F.: Skeptizismus und Naturalismus. Frankfurt a. M. 1987.
- SÜNKEL, W.: Vom Mythos und vom Pathos der Revolution. In: HERRMANN, U./OELKERS, J. (Hrsg.): Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. (= Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 24.) Weinheim/Basel 1989, S. 413–424.

- TENORTH, H.-E.: Dogmatik als Wissenschaft – Überlegungen zum Status und zur Funktionsweise pädagogischer Argumente. In: BAECKER, D. u. a. (Hrsg.): Theorie als Passion. (Festschrift für NIKLAS LUHMANN). Frankfurt a.M. 1987.
- WELLMER, S.: Zur Dialektik von Moderne und Postmoderne: Vernunftskritik nach Adorno. Frankfurt a.M. 1985.
- WILD, CH.: Philosophische Skepsis. Königstein/Ts. 1980.

### *Abstract*

#### *On the Lack of Skepticism in Pedagogics*

The article is divided into two parts. In the first part, the author develops criteria to distinguish "radical skepticism" from "everyday skepticism" and "positional pedagogical skepticism"; in the second part, he discusses the systematic importance of "radical skepticism". Following a review of the (merely sporadic) appearance of the concept of skepticism in the history of pedagogical theory, the author examines which systematic criteria could be given for a banishment of radical skepticism from theoretical pedagogical reflections. On the basis of a critical discussion of these criteria, he tries to substantiate the salience of radical skepticism for pedagogics.

#### *Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Wolfgang Fischer, Nordstrasse 4, 4130 Moers 2.